

## **TEXTE N°8** **(suite du N°7)**

### **Ce qui se joue dans le « Bravo ! » adressé aux enfants**

J'ai choisi de continuer l'exploration de la notion d'exploit, cette fois-ci dans un cadre d'accueil collectif des enfants. Plusieurs raisons à ça.

Tout d'abord, dans un sondage du journal La Croix mené auprès de parents en février 2013, à la question : « *avez-vous le sentiment que le système scolaire actuel aide les enfants à prendre confiance en eux ?* » 64% de ceux-ci répondent « non ». Je trouve ça surprenant et grave.

Parallèlement, depuis quelques années, des mouvements se forment pour favoriser la confiance en soi chez les jeunes : associations de parents, psychologues, pédiatres soulignent l'impact d'une société où, d'une part, l'avenir est incertain en terme d'intégration sociale, et d'autre part, l'école n'agit pas pour montrer à ces futurs adultes que sont les enfants, qu'ils ont une valeur, qu'ils sont armés pour aller à la conquête de leur avenir.

De plus, on trouve dans les analyses de parcours des jeunes en rupture sociale, la question de la dévalorisation de soi dès l'école au rang des causes de la spirale infernale (cf. Bautier & al.<sup>1</sup>).

Je vais repartir de l'exploit tel que je l'avais défini<sup>2</sup> en 2007 : acte qui correspond, à un moment, à quelque chose qu'un enfant n'a jamais réussi jusqu'à présent alors qu'il essayait.

Je vais commencer par analyser un « Bravo ! » en famille puis je passerai à la collectivité d'une classe en maternelle, ce qui me permettra de montrer les analogies entre les deux situations mais aussi ce qu'apporte de plus le groupe par rapport à la dimension à deux. Et je terminerai par une forme que prend l'expertise des maîtres dans ce domaine.

#### **1°) Le « Bravo ! » des adultes en famille**

La situation emblématique que j'ai choisie fait partie des premiers bravos adressés par les parents à leur enfant quand il fait ses premiers pas. Dans cette situation, on a tous les ingrédients d'enjeux de réussite du tout petit et je vais l'analyser comme un format au sens brunérien<sup>3</sup>, un pattern d'interaction contenant une séquence temporelle toujours scandée par les mêmes énoncés adultes.

- avant l'exploit

<sup>1</sup> Charlot B., Bautier E., Rochex Y., Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, Armand Colin, 1992.

<sup>2</sup> TEXTE N°7 sur ce site.

<sup>3</sup> Bruner J., The ontogenesis of speech acts, Journal of Child Language, 1975, 2, 1-19.



Les adultes savent que l'enfant est prêt à réussir un exploit : il est prêt, il n'a encore jamais fait tout seul mais il peut réussir avec de l'aide. Cette intuition parentale de la « bonne zone d'apprentissage » vygotkienne<sup>4</sup> reste un mystère. Car si tous les parents l'utilisent dans les activités motrices on peut considérer que c'est parce que là c'est relativement simple : les parents VOIENT l'enfant se lever seul en s'accrochant à une chaise, ils le voient se mettre debout et retomber. Ils savent qu'il est prêt. Mais ils utilisent aussi cette intuition dans les interactions orales, ce qui est moins simple.

A partir de là, ils mettent l'enfant en tension parce qu'ils sont sûrs que ça sera bon pour lui. Ils disent *vas-y ! vas-y !*

Ce « savoir parental » (avec des guillemets car non-conscient) les amène à empêcher un échec de type chute. Ils font ce que Jérôme Bruner a nommé « étayage »<sup>5</sup> mais cette fois physiquement puisqu'ils encadrent l'enfant, à sa hauteur, et bras ouverts.

Notons également qu'ils sont face à face, ce qui va permettre à la fillette d'aller de l'un à l'autre indéfiniment. En même temps que les conditions d'exploit sont réunies, sa réitération est anticipée. Ces deux précautions, bras ouverts de rattrapage et face à face, garantissent l'assurance que l'enfant re-essaiera sans crainte.

- pendant l'exploit

---

<sup>4</sup> Vygotski L.S., Pensée et langage, trad. franç. Editions sociales 1985, p. 270.

<sup>5</sup> Bruner J., Savoir faire, savoir dire, PUF, 1983, 261-280.



D'une part, les adultes ont les bras ouverts, d'autre part, leur joie est lisible sur leur visage : c'est ce qui va faire que l'enfant va oser se mettre en route. Et il y arrive ! Regardez l'étonnement de la mère. Elle signifie à l'enfant le caractère exceptionnel de son acte. A cette étape, la verbalisation des adultes est le plus souvent de l'ordre d'un sur-encouragement : « *oui oui allez!! tu marches* » avec intonation d'étonnement.

- juste après l'exploit



C'est alors que l'enfant se jette en avant pour tomber dans les bras d'un des adultes. S'il se jette ainsi dans les bras c'est qu'il a 200% d'assurance d'être récupéré sans risque.

C'est le « *Bravo ! tu marches* » qui va suivre, souvent avec applaudissement.

Le verbe à la 2<sup>o</sup> personne est très important parce qu'il donne à l'enfant une sorte de miroir méta-sujetif : son entourage le plus précieux au monde lui renvoie quelque chose de lui, lui dit ce qu'il fait en tant qu'exploit. Les circonstances matérielles et le non-verbal exprimé par les parents sont ici indissociables du message verbalisé. L'enfant vit ce que Daniel Stern<sup>6</sup> décrit comme un « un affect temporel », c'est-à-dire

*une expérience fortement teintée d'affect qui se déroule dans le temps et qui « présente un « apex », un « moment émergent » auquel l'enfant et la ou les personnes présentes seront plus sensibles et se rencontreront dans une certaine intersubjectivité. L'enfant perçoit donc une courbe temporelle dans le moment présent et cette courbe temporelle renvoie tout autant à des affects qu'à des événements ».*

Carcassonne & Héberlé-Dulouard<sup>7</sup>

Cet apex temporel accompagné et verbalisé va rester en mémoire parce que c'est un événement. Il y a alors convergence entre un sujet qui ne savait pas qu'il savait (le bébé) et des adultes qui agissent comme s'ils savaient que c'est à eux de montrer – encourager l'enfant à se ressentir comme un héros dans cette situation.

On peut donc ajouter deux caractéristiques au « Bravo ! » familial par rapport à mon travail précédent:

- 1- l'assurance conjointe des partenaires construit une bonne image de soi chez l'enfant. Les conditions de réussite sont : la « bonne zone d'apprentissage », le surencouragement avant, la joie pendant et le « *Bravo tu sais + verbe* » de clôture.
- 2- on assiste à un début de conscientisation de l'enfant de ce qu'est pour lui un exploit par rapport à tout ce qu'il fait « d'ordinaire » dans sa vie.

Passons au cadre scolaire. Et je commence par les ratages.

## 2<sup>o</sup>) Les ratages à l'école maternelle

J'appelle « ratage » une séquence ou un moment de classe durant lequel on pourrait adresser un bravo à un enfant et que, non seulement il n'y en a pas mais qu'en plus c'est une sorte de message de découragement qui lui est adressé.

Je vais donner des exemples de ces attitudes d'enseignants qui font contraste avec l'attitude parentale antérieure.

- 1- Premier ratage dû à une activité en « mauvaise zone d'apprentissage »

Voilà un exemple de situation durant laquelle l'enseignante veut obtenir le bon mot .

MS, regroupement, milieu d'année

M – *quel jour on est aujourd'hui?*

E – (silence)

M – *alors, vous savez quel jour on est?*

E – *demain*

M – *n'importe quoi, demain c'est pas un jour*

<sup>6</sup> Stern D., La constellation maternelle, Calman Lévy, 1997.

<sup>7</sup> Carcassonne M. & Héberlé-Dulouard B., in Langage et autonomisation enfantine coord Christiane Préneron, L'harmattan, 2013, 69-98.

→ On remarque qu'avec la question de départ, la maîtresse, par manque de formation, est « hors zone » : sauf exception, aucun enfant de 4 ans ne peut répondre. C'est ce qui explique le fait que les enfants restent d'abord silencieux.

Mais un enfant va faire une sorte d'essai, ici particulièrement intelligent puisque « *demain* » est effectivement un signifiant renvoyant à un jour. A ce moment-là il est fortement rejeté. En lui disant « *n'importe quoi* », c'est sûr, il ne fera plus d'essai avec cet adulte-là. Or sa proposition aurait pu faire l'objet d'un « *bravo* » s'il avait entendu :

*« super ! tu dis demain parce que tu sais qu'on dit demain pour parler d'un jour. Alors je vous explique, « demain » ça veut dire le jour qui viendra après le dodo. Mais les jours ont des noms, aujourd'hui c'est jeudi et demain ça sera le jour d'après qui s'appelle vendredi ».*

Et ben oui, il faut tout ça. C'est ce qu'entendent les enfants de milieu favorisé en famille. Mais pour le faire la maîtresse aurait dû « changer de zone » : elle aurait dû être alertée sur le fait que cet enfant était tout prêt de construire une notion extrêmement complexe et importante pour lui.

2- Deuxième ratage, celui du découragement au lieu de l'encouragement, avant exploit

3 moments de MS

M – *je vais découper le soleil*

E – *moi, moi, je veux le faire*

M - *t'es sûr que tu vas y arriver ?*

-----  
M – (montre des papiers sur lesquels on voit des mots) *vous allez colorier*

E – *qu'est-ce qui est écrit ?*

M – *je vous dirai les mots à la fin du travail, pour l'instant il faut colorier*

-----  
M – (tenant des jetons) *on va trier les rouges, les bleus et les verts*

E – *et moi je sais marron, vert clair, vert foncé*

M - *non ça on l'a pas encore appris*

→ La volonté de l'enseignant d'obtenir à tout prix une réussite tout de suite bloque la possibilité d'essais chez les enfants et rend l'adulte intolérant devant leurs demandes d'essayer. Semer le doute ou refuser une demande d'enfant est un ratage parce que là aussi, on va les empêcher d'essayer de comprendre - construire. C'est à mettre en contraste avec le *vas-y* parental.

3- Troisième ratage, celui de « l'empêchement à la conscientisation » de l'apprentissage

PS

M – (tient une fiche de graphisme) *les lutins ont traversé la forêt en semant des graines, vous allez les aider à les retrouver*

E – *faut que tu racontes la fin de l'histoire*

M – *non c'est pas important*

→ Encore une occasion ratée de dire « Bravo » puisque l'enfant montre qu'il s'intéresse aux histoires de fiction alors qu'il est tout petit. Mais la maîtresse ne l'entend pas, toute occupée à garder cette habitude très ancienne de « déguiser » les activités parce que les enfants sont jeunes. Cela revient à construire de l'opacité pour les enfants et ce problème n'évolue guère. Seuls les enfants habitués aux conventions scolaires s'y retrouvent. Je renvoie au travail

d'Elisabeth Bautier qui a décrit finement ces processus de renforcement des inégalités scolaires<sup>8</sup>.

#### 4- Quatrième ratage, à propos de l'image de soi

Dans la classe, très souvent, les enseignants valorisent-favorisent celui qu'on appelle enfant-écran, c'est-à-dire celui qui a toujours la bonne réponse. Dans ces moments-là, de fait, l'enfant qui est encore très loin de cette expertise est dévalorisé. Cela est dû, entre autre, à la célèbre phrase que cet enfant entendra durant toute sa scolarité.

Nous avons tous dit cette phrase dans nos métiers. Dans la petite enfance, et à propos d'apprentissages cognitifs, elle est désastreuse.

En disant « *y'a pas quelqu'un qui peut l'aider ?* », l'enseignant dit plusieurs choses :

1. il renvoie implicitement à une théorie de l'aide aux apprentissages entre pairs. Or, dans les conquêtes intellectuelles (par ex celle du nom du jour), aucune aide par les pairs n'est possible. Au mieux un autre enfant donnera une réponse d'adulte, ce qui n'aidera en rien son copain à construire la notion de temps verbalisée à partir du moment de parole.
2. en disant « *quelqu'un* », l'enseignant rend le groupe anonyme, sans sujets qui le composent. C'est comme s'il disait « *il y a bien un quelconque des enfants présents qui va me sortir de ma situation délicate* ». On voit dans cette paraphrase sans doute excessive mais qui a du vrai, que c'est à lui que l'enseignant renvoie, lui qui est en panne de bonne réponse.
3. il adresse un message implicite à l'enfant qui a été interrogé puisqu'il s'arrange pour lui dire, sans lui dire, que sa proposition ne va pas, sans plus. Celui-ci est donc dans l'inverse de la conscientisation évoquée plus haut.

→ Le bilan est qu'ainsi, mine de rien, la classe devient un groupe composé d'individus quelconques, excepté celui ou ceux qui donnent toujours la réponse attendue. Et c'est aussi ça qui creuse les écarts.

Depuis quelques années, on peut ajouter à cette évaluation invisible d'autres systèmes, bien visibles cette fois, avec les commentaires écrits sur les travaux des enfants, les gommettes et les smileys qui ont le même résultat. C'est absolument désastreux.

### 3°) Les « Bravo !! » à l'école maternelle

Je vais montrer comment des maîtresses<sup>9</sup>, quand elles sont de grandes professionnelles, peuvent s'emparer de cette question du « Bravo » pour dévoluer à chaque enfant d'une classe :

1. une belle image de soi
2. la capacité de dire « Bravo » aux copains et le sentiment d'être membre d'une communauté en progrès constants sur les apprentissages scolaires
3. la capacité à se dire « Bravo » à soi-même et à s'auto-encourager à aller plus loin dans un apprentissage .

L'ordre correspond à la chronologie que j'ai trouvée dans mes corpus sur 3 ans de transcriptions de séquences de classe.

Pour essayer d'être claire dans mon propos, alors que tous les « ingrédients » des situations sont liés, je vais illustrer les 3 points à l'aide d'extraits de ces transcriptions.

<sup>8</sup> Bautier E. & Equipe ESCOL, Apprendre à l'école, apprendre l'école, Chronique sociale, 2006.

<sup>9</sup> Le féminin renvoie au fait que c'est le terme le plus utilisé dans les écoles, vu le nombre de femmes y exerçant. Evidemment que ça ne dévalorise en rien le métier des maîtres.

Ici, il s'agit uniquement des post-it de maîtresses qui tenaient une sorte de journal d'impressions durant la recherche INRP PROG<sup>10</sup>.

Les post-it sont des notes sauvages au sens où les maîtres sont libres d'en faire, peu, beaucoup, ou pas du tout: la seule consigne qu'ils ont est d'écrire des faits qui les étonnent. Ce qui les étonne est une surprise pour eux parce que le réel de la classe leur donne à voir un en-deça ou un au-delà de ce qu'ils ont l'habitude de voir ou de ce qu'ils s'attendent à voir. L'étonnement d'un maître est une source inestimable de travail pour lui parce que d'une certaine manière, cela veut dire qu'il a accès à la bonne zone pour tel ou tel enfant. Encore faut-il qu'il soit entraîné à accepter d'être étonné. On voit la différence avec les enseignantes qui veulent à tout prix obtenir un certain résultat.

Dans ces surprises notées ici par 3 maîtresses de maternelle, je n'ai fait le relevé que des exploits. Je précise que je n'utiliserai que les notes des débuts d'année en PS, MS et GS. Et je précise aussi, ça a son importance, que les enfants ont constitué dans cette recherche, des cohortes sur 3 ans : sauf exception, ils sont restés les mêmes ensemble alors qu'ils changeaient de maîtresse en changeant de section. Dernier détail, la cohorte citée en PS appartient à un milieu favorisé et celles de MS et de GS sont en ZEP.

### 1- Des enfants qui construisent une belle image d'eux grâce aux Bravos des adultes.

<b>Petite Section</b>	
28 septembre	Alors qu'on a déjà eu 3 fois le problème, Samir a demandé : « <i>pipi</i> ». Je lui dis « <i>Bravo Samir !!</i> » devant tout le monde.
19 octobre	Couloir : tout le monde sait enfiler son gilet ou son manteau, les dames nous applaudissent !
25 octobre	Annonce de nouvelle en regroupement (la première fois !) de Hannah (tout bas) : « <i>et ben, moi, dans ma maison, j'ai un Mickey, un bébé Mickey, il est en pyjama</i> ». Je lui dis « <i>bravo ! on a bien compris ce qu'elle nous dit !</i> »
7 novembre	Hakim reconnaît 3 couleurs, il démarre. Je lui dis bravo en regroupement : « <i>je suis très contente !</i> ».
<b>Moyenne section</b>	
8 septembre	Alou prioritaire + s'intéresse pour la première fois à qq chose dans la classe. Il manipule l'appareil photo très longtemps et fait semblant de me prendre en photo : je lui dis bravo.
26 septembre	Mohamed est volontaire pour dire une comptine devant les autres, c'est la première fois qu'on l'entend, je le félicite.
22 octobre	J'écris à Emma devant les enfants. Au moment où j'écris « <i>Je te fais des bisous</i> ». Tina dit : « <i>ça commence comme Julia</i> ». Je lui dis bravo !
4 novembre	3 <sup>o</sup> jour de travail sur « je mangerais bien une souris ». Houda dit, en suivant le titre du doigt « <i>là c'est écrit je veux manger bien une souris</i> ». Je lui dis bravo et lis le titre.
<b>Grande section</b>	
23 septembre	enfants passionnés par leur bande numérique, la montre à leurs parents qui leur disent Bravo ! en les voyant compter
7 novembre	Les enfants me dictent tout ce qu'ils ont vu au zoo pour faire un message aux parents. E – y'a une girafe qui est passée par-dessus Yanis – les parents i vont pas savoir par-dessus quoi Moi- Bravo Yanis !! c'est vrai ça ...

<sup>10</sup> INRP, 1994-1998.

4 décembre	Accueil : alors que des mamans lisent au coin-bibliothèque, spontanément, des enfants vont chercher tous les livres qui parlent de Noël. Les mamans disent bravo.
11 décembre	Evaluation pour dire la succession des noms de jour : 21 réussites sur 25. Je leur dis bravo et j'encourage les 4 autres enfants pour qu'ils réussissent après Noël.

Il s'agit ici de Bravos analogues à ceux du milieu familial qu'on a vu précédemment parce qu'ils couronnent des premières fois.

Sauf qu'ils sont adressés par la maîtresse, les ATSEM et les parents.

Sauf qu'ils vont d'abord concerner des exploits essentiellement sociaux en PS (demander les toilettes, s'habiller) et évoluer jusqu'à ne concerner plus que des exploits scolaires en GS (compter, utiliser l'écrit, dire le nom des jours).

## **2 - Des enfants qui sont capables de dire spontanément Bravo aux copains et qui se sentent membres d'une communauté scolaire.**

Quand ils vivent dans ce climat serein d'apprentissages c'est essentiellement à partir de la MS que les enfants vont collectivement prendre le relais des maîtresses pour congratuler un copain. S'ils le font, ce n'est pas seulement par amitié. C'est aussi parce que chacun sait quels sont les apprentissages attendus pour tous en fin d'année, et, dans la classe, qui en est où sur ce chemin de progrès. Cette clarté cognitive a deux sources :

- le fait qu'ils savent qu'ils sont passés de la PS à la MS et qu'ils seront en GS ensuite, et que cette suite correspond à ce qu'ils appellent « des choses de plus en plus difficiles » ;
- le fait que les enseignants nomment les activités attendues en début d'année, en début de séance, font venir des plus grands d'autres classes pour montrer aux enfants ce qu'ils sauront faire plus tard, etc. Bref, tout est fait pour que ce soit le plus clair pour eux.

<b>Petite section</b>	
5 octobre	Photos enlevées ce matin à côté des prénoms. Nicolas, Pablo, Alain sont volontaires pour retrouver leurs étiquettes-prénoms et y arrivent. La classe applaudit et j'insiste pour dire que tout le monde va y arriver. J'aiderai.
<b>Moyenne section</b>	
6 octobre	Imitant ce que je fais depuis quelques jours, Côme vient me dire : « <i>est-ce que je peux écrire mon nom ?</i> » et il trace.  Je dis Oh Bravo de la classe en regroupement devant l'exploit.
23 septembre	Nora fait seule l'appel de cantine. Le groupe applaudit.
3 octobre	Annnonce de nouvelle de Enzo : « <i>je peux vous apprendre à faire des avions en papier</i> » → bravo !! le groupe applaudit.
12 octobre	Je présente les ateliers. Zahira trouvant que c'est difficile : « <i>alors ça, c'est un coloriage de moyens !</i> ». En bilan d'atelier, tous ont réussi, je le leur rappelle et ils applaudissent.
7 novembre	Manel dit qu'elle veut écrire la date toute seule. Elle cherche et trace le 7. Chahid va voir : « <i>fais voir Manel ! (regarde) Bon, c'est bien, elle a réussi</i> ». Ils applaudissent.
<b>Grande section</b>	
25 septembre	Manon, la nouvelle élève, réussit l'appel avec les photos, le groupe lui dit Bravo !
26 septembre	Les enfants ont soit dicté soit essayé d'écrire tout seuls le message aux parents pour la piscine. J'affiche tout et en voyant que plusieurs ont tracé

MAMAN PAPA a la (dessin d'eau) ils applaudissent
--

Pour chacun, ça devient une seconde « nature » : il n'y a pas l'ombre d'une ambiguïté, on est là pour apprendre et on y arrive. C'est une dynamique de groupe<sup>11</sup>.

### 3- des enfants qui se disent « Bravo » à eux-mêmes et qui s'auto-encouragent à aller plus loin dans un apprentissage .

Petite section	
16 novembre	Hakim demande la distribution des gobelets. A la fin il dit : « <i>t'as vu, je l'ai bien fait tout seul !</i> »
Moyenne section	
8 octobre	Ils ont rangé des assiettes par taille. Amine finit par : « <i>t'as vu, je suis plus un bébé hein !</i> »
11 octobre	Mohamed parle pour la 1 <sup>o</sup> fois en regroupement. Je lui dis que c'est bien. Il répond : « <i>faudra que tu le dises à ma maman</i> »
6 novembre	Alou vient de finir son travail et m'a appelé : « <i>t'as vu, aujourd'hui j'ai pas de bêtises, que du travail</i> »
Grande section	
13 novembre	Annonce de nouvelle de Makram en regroupement : « <i>comme je fais pas trop bien les boucles aujourd'hui je vais m'entraîner tout seul</i> ». Les enfants applaudissent.
20 novembre	Zahira : « <i>Amandine ça commence comme 'amende', faut être grand pour trouver ça !</i> »
18 décembre	En atelier, on range la pochette de travaux pour l'emporter à la maison. Jordan regarde un algorithme et dit : « <i>ben ça alors, je suis très fort pour faire ça !</i> ».

Ces remarques sont l'aboutissement de tout un travail dont on voit ici les effets, et sur l'image de soi, et sur la conscience des enfants de ce qu'ils apprennent.

### 4°) L'expertise en « Bravo ! » des maîtres d'école maternelle

C'est l'expertise des maîtres qui permet de déployer dans la classe tous les potentiels contenus dans le bravo familial.

On va passer par un peu d'analyse linguistique puisque tout passe par le langage magistral : aussi bien le pire, comme on l'a vu tout à l'heure, que le meilleur comme on va le voir maintenant.

#### Au début de l'école maternelle

En début d'année, le but des maîtresses de TPS est de faire ressentir aux enfants la toute première arrivée à l'école comme un bonheur.

On en a un exemple dans le film « *Bravo ! à la maternelle on apprend* »<sup>12</sup>, au 5<sup>o</sup> jour de classe de Fatma. On est en TPS en ZEP et la maîtresse fait tout ce qu'elle peut pour travailler

<sup>11</sup> Au sens donné dans Wikipédia: intervention au sein de groupes dans le but de faciliter la compréhension des processus qui s'y développent, et ce afin de générer un changement qui aura des effets sur le groupe ou ses membres.

<sup>12</sup> DVD SNUIPP, octobre 2009.

AVEC les familles. C'est pour ça qu'elle prend des photos pendant la classe et elle les montre ici à la maman, avec la fillette.

Maîtresse – et là, et là **regarde**, **on** va montrer à maman ! et, regarde maman, ce que **j'**ai fait, moi, hier ! et, et, regardez ce qu'**elle** a fait hier ! **elle** a sauté toute seule !

Maman – ah !! bravo Fatma !

Maîtresse – oui !

Voilà un procédé énonciatif très particulier qui consiste, chez la maîtresse, à utiliser 4 pronoms tu, on, je, elle, qui construisent le consensus entre trois partenaires au sujet de l'exploit. La maîtresse parle d'abord A Fatma à côté de la maman (regarde, on) puis POUR Fatma (regarde maman ce que j'ai fait) puis A la maman (regardez ce qu'elle a fait) d'où le « bravo » conjoint : les 3 partenaires voient et pensent la même chose parce qu'ils sont en attention conjointe sur la photo et ont, en quelque sorte, une énonciation commune.

### A la fin de l'école maternelle

On retrouve cette même attitude de création de consensus par le langage, bien plus tard dans le cursus, et à propos d'apprentissages scolaires complexes.

En voici un exemple en grande section, en janvier. La maîtresse a annoncé aux enfants qu'elle avait changé l'ordre des prénoms parce qu'elle pensait que tous les enfants réussiraient un nouvel exploit en faisant l'appel :

Arthur est face au tableau et chaque fois qu'il dit un prénom, l'enfant nommé répond « présent

Arthur – (montre du doigt) *Alexandre*

Alexandre – *présent*

Arthur – (face au prénom Caroline, hésite, réfléchit, puis cache la droite du mot en laissant apparaître « ca ») *CO*

M- *je t'aide, c'est « CA »*

Arthur – (pousse sa main vers la droite) *R ::*

M- *oui*

Arthur – (continue) *ro*

Tous les enfants – *line !!*

M- *alors Arthur je suis vraiment contente (sourit) tu sais faire quelque chose de vraiment bien, (se tourne vers le groupe) il sait faire quelque chose*

Enfant – *il reconnaît les prénoms mélangés*

M- *et ben non, il fait PLUS que ça, il fait PLUS que reconnaître, il fait quelque chose que vous ne savez pas ENCORE faire*

Camille – *il lit*

M – *oui Camille, Arthur commence vraiment à lire*

Tous les enfants applaudissent et certains ouvrent de grands yeux, d'autres se tournent vers

Arthur, un enfant lui dit « *bravo ! t'as commencé !* »

M- *et bientôt vous saurez tous le faire*

Ici aussi la maîtresse passe d'un discours en *je/ tu* à un second discours *il / vous* pour finir par *tous*. C'est ainsi que l'exploit est contagieux.

Les qualités professionnelles de la maîtresse sont :

- une conscience parfaite de l'apprentissage en jeu dans la situation présente (clarté cognitive de l'enseignant qui va verbaliser et permettre une clarté métacognitive chez les enfants)

- une écoute maximale et une observation fine du comportement d'un enfant qui lui fait comprendre qu'une zone d'apprentissage décisive est prête
- un étayage, juste ce qu'il faut
- une survalorisation de l'exploit
- une publicité pour cet exploit.
- 

La publicité se joue dans l'énonciation : comme au moment où le petit entendait « *Bravo tu marches !* » en famille, Arthur entend ici qu'il a fait un exploit. La maîtresse parle d'abord à l'enfant en lui disant « *tu sais faire quelque chose de très bien* » : elle est la seule à pouvoir le lui dire (pas les pairs). Puis elle déplace ce miroir « métacognitif » au groupe-classe en disant « *il fait ...* » : ainsi elle construit une nouvelle image de soi pour Arthur dans le groupe. Souvent elle ajoute « *et bientôt vous pourrez tous faire ça* », rendant ainsi chaque enfant porteur de ses propres progrès.

Voilà comment le Bravo à l'école est un fabuleux moteur intra-psychique et inter-psychique.

### Conclusion

Je suis partie du *Bravo* que les parents adressent à leur enfant : au bon moment, dans la joie et avec des énoncés « méta-sujétifs ».

Puis je suis passée à l'école en montrant comment l'enseignant peut avoir une attitude analogue en relation avec un enfant, mais en y faisant participer les familles et les autres enfants. Quand ça se passe bien, le professionnalisme des enseignants leur permet de saisir les occasions de construire à la fois une bonne image de soi chez chaque enfant et une dynamique collective. Là tout l'art est d'être clair avec les enfants : quand ils savent dans quelle classe ils sont et ce qu'ils y font, la publicité de l'exploit faite par l'enseignant va devenir contagieuse. C'est comme ça que le groupe d'enfants devient porteur-icateur des progrès de chacun. J'ai aussi rappelé que dans cette aventure, les paroles des enseignants agissent fortement sur l'estime de soi des élèves, ou pas. Il s'agit d'une dynamique de groupe, à effets positifs dans le premier cas, à effets négatifs si l'on n'y est pas attentif.

L'école peut donc aider les enfants à avoir confiance en eux. A condition que les maîtres aient eu en formation les outils théoriques qu'il leur faut pour faire du bien aux enfants. Ils savent alors qu'apprendre ce n'est ni faire strictement ce que demande l'enseignant, ni strictement imiter, ni réciter par cœur, ni attendre la suite d'une progression choisie par l'enseignant. C'est être en tension vers quelque chose. Et pour un enfant jeune encore faut-il qu'il ait identifié ce quelque chose et qu'il soit porté ET par l'adulte capitaine du bateau Et par ses copains.

J'invite donc tous les éducateurs à avoir le « *bravo tu marches* » comme réflexe devant un essai audacieux :

1, 2, 3, 8, 12 → « *bravo tu comptes !* », « *il compte !* »

Il était une fois tralalitalala → « *bravo tu racontes !* », « *il raconte !* »

(regarde un livre depuis longtemps) → « *bravo tu dis l'histoire dans ta tête !* », « *il dit l'histoire dans sa tête !* »